

有國無家的地理想像：戰後初期臺灣小學 地理教育中的家鄉與異鄉、我族與他者¹

張 必 瑜*

摘 要

在認同建構過程中，最被忽視的一環便是「地方」所扮演的角色。尤其是人文地理學中最核心的「地方感」概念，藉著身處於同一塊土地上的記憶，將一群人串連至塵封歷史的共同過往，這既是「歸屬感」所憑藉產生的所在地、認同建構的重要基礎之一，亦是作為「我族」與「異類」、「圈內人」與「局外人」之分野。這種以「認同空間性」為出發的思考，近年來逐漸為各人文社會學科所引用借取，本文即循此為關懷主軸，藉由戰後初期（1945到1968年）國民小學地理教育的課本內容，來檢驗官方的「地方感建構」，並解讀隱含在文字與圖相間所傳遞的「家國」與「敵人」意象，並用以實證戰後國民政府教育中所建構、以「中國」為中心的認同概念。

這篇論文主要在檢驗臺灣戰後初期二十多年間的小學地理教育內容，分析在這段以民族精神教育為大纛、黨國利益為最高指導的時代裏，小學教育中所傳遞的是什麼樣「地理知識」，尤其是爬梳、整理地理相關教科書中所形塑的地方感與家國想像。本文主要的研究對象專注於1968年以前的小學

2010.04.26 收稿，2010.06.16 通過刊登，2010.06.20 修訂稿收件。

* 倫敦大學亞非學院臺灣研究中心助理研究員

¹ 本文得以出版，要感謝以下幾個單位，此項研究承蒙蔣經國基金會與中華民國教育部之獎助得以執行不勝感謝，本文所附之教科書圖片，更承蒙國立編譯館慨然提供。尤其要感謝兩位匿名審查人提供寶貴意見，特此一併致謝。

教科書，這包括了：國立編譯館在這段期間內所主編的「（國語）常識」（低年級）、「社會」（中年級）、「地理」（高年級）三科教科書，同時，也參考此時期教育部所頒布修編的三版《小學課程標準》以及相關的教學指引，作為分析臺灣戰後教育中建構地方認同與家國想像的文本依據。戰後地理教育中所流露這種以大中華為中心的家國想像，不但形成了一種心心念念神州祖國的無根流散心情，更直接地造成了戰後一代臺灣人與所在土地的疏離地方感。然而，這種以「中國為中心、臺灣為邊陲」的地理認同感是一種虛構的地方感，以致未能維續，反而在解嚴後土崩瓦解。

關鍵詞：地方感 認同 地理教育 地理想像 家與家鄉 認同空間性
平景

一、前言

社會學科近二三十年間發展的「文化轉向(cultural turn)」，使得文化地理學的發展面貌大幅翻轉。在這股風潮中，人文地理學界吸收了馬克斯方法論、女性主義、後現代主義、後殖民主義、後結構主義等分析架構與觀點，發展為社會科學中「最具爆發力、創意、與影響力」的領域之一 (Warf & Arias 2009:1)。相對地，文化地理學中對「空間(space)」與「地方(place)」等概念的發展與分析，也轉而啟發了人文、社會學科對「地方」、「地方感(sense of place)」、「地方認同(place identity)」等觀念的探索，尤其是針對「地方」這個元素對意識型態與認同形塑的影響深遠。這股逆向的「空間轉向」也為人文學科注入了新血。本篇論文即是循此「認同空間性」為關懷主軸，藉由戰後初期（1945 到 1968 年）國民小學地理教育的課本內容，來檢驗官方的「地方感建構」，以及解讀隱含在文字與圖像間所傳遞的「家國」與「敵人」意象，並用以實證戰後國民政府教育中所建構的這種以「中國」為中心的認同概念是種虛構的地方感，以致這種認同感在解嚴後迅速土崩瓦解。

二、地方感與認同

「地方」(place) 這個概念一向是文化地理學中最重要的焦點議題之一，它被文化地理學者視為是一個可以透過記憶、將一群人串連至其過去的重要認同建構所在，也是「創造集體記憶的核心位置」。其意義深深埋藏並瀰漫於生活中，但是，就因為其無所不在，我們對「自己的地方」經常視而不見。「地方」指的不只是一個地方的地理位置、實質的空間環境與布置，同時，也隱涉這個地方的所有權、身處其間居民的社會關係、以及其歸屬。因此，一個「有意義的地方」必須具有三個基本面向：地點(location)、場域(locale)、地方感(sense of place)。(Agnew 1987:43) 其中與認同關聯最深的便是「地方感」，這指的不只是我們「對某個地點特別的感受」（不論是依戀、喜愛、疏

離、還是恐懼），更是理解外在世界的「意義體系」（Cresswell 2004:7；Rose 1995:99）。也就是說，「地方感」反映了我們的生活經驗、社會地位、以及價值觀。當然，我們也會因為個人所處的文化環境不同而產生特殊的地方感，它可以是很私人的，同時也可以因為所處的地區、政治體、或是社群（宗教、種族、區域），而由一群人所共享的「同志情誼」來呈現。

正因為人與其所處「地方」的關係密切，難怪瑞爾夫說：「人就是他們（所在）的地方，而地方便是其居民。」（Relph 1976:34）換句話說，人們的價值觀與行為反映了他們所來自的、所居住的地方，而一個地方的特質，也透過居住其間的人們而體現。「認同感」與「地方感」的確緊密相連、不可切割。但是，只注重「人地合一」的和諧圖相，其實是將一個流動複雜的互動過程予以理想化、簡單化，尤其是在今日時空壓縮的全球化風潮下，隨著資訊科技的充斥與快速流通，以及全球大量流動的移民潮，沒有任何一個地方的疆界是固定不變、無法穿越；沒有一個地方只呈現出單一特定的地方特色與認同；也沒有一個地方的組成成員維持不變，全都聚居於一處、長期不作遷移（Massey 1997）。因此，在今日文化混血與移民混雜的情形下，人與外在環境的關係的確不再像過去那麼單純，相較之下本文所專注的戰後初期，正是在冷戰氛圍凝重、蔣家威權統治、以及隔海「血洗臺灣」的叫陣威脅下，臺灣人與土地的關係不但較為單純，其人地關係的流動變化性也降至最低。

在各種各樣的「地方」中，「家」可以說是個最理想的地方類型，是人們感覺最安全舒服、最能夠「作自己」、也就是「感覺自在（at home）」的地方²。在一般人心目中，「家」的概念不但提供心靈慰藉與肢體舒適，象徵一個人的「源頭」與「開始」，更被比喻為人的「第一個宇宙（first universe）」（Bachelard 1994:viii）、「人類存在與認同的核心（a central point of existence and identity）」，帶來了一種身為「圈內人（insider）」的安全感（Relph 1976:83 & 65），這創造了一個無法取代的意義體系基礎。因此，

² 當然，對許多女性主義地理學家而言，這種過份強調家的「中心性」與其「正面」影響的說法，是來自以傳統男性為中心的沙文主義觀點，這種純男性的觀點忽略了「家」這個場域也經常是女性被壓迫、剝削、與想逃離的「負面地方」，雖然作者同意這種多面向的關懷，但因為本文中所謂的「家」主要是對應於「國」的概念，因此這不在我們討論範圍內。相關文獻請看 Rose, 1993；McDowell, 1998。

「地方感」不但呈現出一個地方對某個人、或某群人的意義與重要性，也相對地，反映出這一個人、或這一群人的認同與文化。每個人對於「家」與「家鄉」的想像與定位，不但提供人實際所在的位置，更定義了「我是誰」，提供了認同識別的依據，同時，也象徵性地為生活導航、在社會關係中自我定位，並作為世界觀與意義體系的基石 (Buttimer 1980 ; Hall 1995)。因此，我們如何想像「家」、「家鄉」、「國家」都與自我認同有密切的關聯。

每個人與外在環境的關係就有如一個「同心圓」結構 (Buttimer 1980)，以家為核心向外延伸，從家到社區、到社會、到國家、以至世界等各個層面的「地方」，也就是說，每個人的「地方感」有其不同的尺度面向。在個人的層次上，「家」被視為是「生命體系的座標基準」；在「國家」層面上，我們雖不認識境內與我們可能想法大相逕庭的其他成員，但透過對同一國家疆域、共同種族文化的想像，我們共享著一種特殊的地方感。這種極其抽象、群體共享的地方感必須靠著對「家鄉」的想像來完成。這種對「家鄉」的想像是一套包含著對過去的歷史、以及人民成就的記憶檔案，也似乎形構出一個永恒不變、堅固牢靠、可資慰藉的避風港形象，被形容為（也持續地扮演著）其成員的「保姆」與「母親」角色。因此，在這全球化風潮下所產生的疏離冷漠，以及快速變遷壓力下的高度焦慮，理想化的「家鄉」意象似乎提供了一個逃避外在焦慮與不確定感的避風港。平日我們對「家」或「家鄉」所持有的特殊「地方感」並不明顯，但在遇到整體安全、利益與認同受到威脅時就會立即浮現，尤其是在外來勢力入侵、威脅原本狀似穩定的地方意義與認同時，更會引發強烈的焦慮與排外情緒。也就因為如此，國族主義者經常使用一種敵我矛盾、衝突對立來強化自我認同，並召喚同仇敵愾的情緒。相對地，為強化或建構新國族的過程中，激發熱情的愛鄉愛國地方感正是建構國族認同的最有效途徑之一。近年來臺灣熱門的「玉山學」運動，就是用「登玉山」來作為「愛臺灣」的宣示，這種作法就是發端於把「家鄉」視為人的基本特質與民族根源、一種簡單化與浪漫化的地理想像。

三、戰後的小學教育與認同建構

近幾十年來，社會科學界已普遍體認到「知識」是社會建構的產物，而學校也不是中立自主的機構。正如阿圖塞所說的，學校教育是所有「意識型態國家機器 (ideological state apparatuses, ISA)」之首 (Althusser 1971 : 153-54)，因為其所傳遞的是一套經過「選擇的」知識與價值觀，是有效率的「文化傳輸機制」，也是提供「價值觀再製」的利器。(Bourdieu & Passeron, 1977; Apple, 1979) 這裏所謂的「知識」，是指經過教育當局以及其他國家文化機構所挑選出來的「事實」，透過學校予以闡釋、保存、傳遞、予以正常化，並且大量再複製，這所建構出來的一套知識體系與「現實」，不見得絕對正確真實，也不全然符合每個人的利益。對統治階級來說，學校教育是一個各方爭霸、尋求取得意識型態霸權的重要場域。因此，唯有了解教育體系與其內涵，才能找出這種意識型態國家機器所試圖形塑的價值觀，並解讀學校教育中為既得利益者不斷複製的意識型態。正如艾波所說，知識（傳輸）的控制便是強化統治階級意識型態之主導性，而學校正是這種價值觀再製的主要傳播機制。(Apple 1979: 26-27) 因此，教育愈普及，國家意識型態的複製功效愈形顯著。

二次戰後，為因應「去日本化」、「再中國化」政策（黃英哲 2007），國民黨政府接收臺灣的重點工作之一便是教育。在 1949 年遷臺後，教育的首要目的更在統一愛黨愛國的思想與鞏固民心，因此課程的設計極力強化新領地、新國民的忠誠度，其中以語言文字、中國史地為首要（教育部教育研究委員會，1991：393）。華裔人文地理學大師段義孚說：「對家鄉的忠誠是從小時候培養的。」(Tuan 1977：160) 的確，要了解一個人的地方感與認同，最直截了當的方式，便是去看他／她在那裏出生、在那裏成長、在什麼地方受教育。本文之所以聚焦於小學教育，正是因為小學教育開始得早（七歲）、時間長、義務教育又普及全民，其影響層面既深又廣。戰後僅僅十年間，可以由高漲的就學率可以看得出來，臺灣學齡兒童強制入學率已達

九成以上³，同時，學習時程長達六年，課程內容也是有系統的編排設計，其社會化之影響力不可小視。再加上國民黨政府自 1948 年起推行教科書免費配發政策⁴，在戰後初期物資極度缺乏、外來資訊取得困難的年代裏，免費教科書是大多數孩童擁有的主要讀物（對窮苦或是偏遠地區學童，很可能也是他們唯一的讀物），可想而知，小學教育是塑造新一代國民的重要場域，這項社會工程的龐大影響力極其罕見。

一般而言，國小教育中有關地理的知識與概念通常是涵蓋於社會學科的三個相關科目裏：「常識」（低年級）⁵、「社會」（中年級）⁶、「地理」（高年級）。本文所檢驗的內容是以 1968 年前由國立編譯館編輯出版的這三科、共計三十二本教科書為主要研究對象，針對這幾個學科中所教授的地理知識與概念作分析。本文之所以會以 1968 年為分水嶺，主要是因為中華文化復興運動與教育改革⁷於該年同時實施，小學課程裏的「地理」科也就在 1968 年修訂的課程標準後中消失了。

³ 日治後期實施義務教育，臺灣小學入學率已達 71%。戰後學齡兒童的就學率雖然曾短暫下跌，但國民黨政府自 1949 年以後開始實施六年國民義務教育，數年間學童就學率快速增漲，入學率於 1951 年增加到 81.49%，1955 年漲至 92.33%，到了 1968 年九年國教實施之前更達到了 97.67%。教育部，《民國七十年教育統計》（臺北：教育部，1982）

⁴ 戰後的小學教科書一直到 1968 年以前都是免費供應的，對大多數的學童而言，這些免費課本很可能就是他們身邊唯一擁有的讀物，其影響力之大不可忽視。（何力友，2008）

⁵ 早期「常識」與「國語」兩科合併教學，合稱「國語常識」。這種作法主要是為了考量年幼學童的學習難易度，同時，依《初級小學國語常識課本》之〈編輯要旨〉指出，課本內容是「以常識教材為經，以國語教材聯絡之」。因此，本科《國語常識》納入討論。同時，1948 年課程標準中決定，「國語」「常識」應分開教學，同時，決定國小低年（一、二）級不用「常識」課本，而改為由老師依《教學指引》的指導原則教授。（教育部，1948：195）

⁶ 「社會」科的科目直到 1962 年版的課程標準中才正式出現，是兩年的中年級科目；到了 1968 年，「社會」科合併「地理」科，成為中高年級科目；到了 1975 年的課程標準中，所有相關的社會科目課程全都合併進「社會科」，變成長達六年的科目，不再細分史地常識。

⁷ 1968 年的教育改革包括了幾項重要的措施，大幅改變了教育生態。其中除了修訂中小學課程標準外，還包括了開始立即實施九年國民義務教育，並推行教科書統一編審制。

在 1968 年九年國民義務教育推行之前，臺灣經歷過三次的課程標準修編（分別在 1948、1952、1962 年）。這種十年一大改、五年一小改的狀態表現了國民黨對教育之重視，以及其對意識形態養成之殷切期盼。由於戰後初期臺灣教科書使用的情況很混亂⁸，又歷經多次課程標準的改革與修訂，其結構經常變來變去⁹，因此我以歷屆課程標準修訂版為經緯，將戰後這二十多年間的地理知識傳授分為三個階段，分別是：

（一）戰後初期版：¹⁰

1. 1-4 年級《國語常識》（共 8 冊課本）¹¹

2. 5-6 年級《地理》（1950、1957 年兩次修訂本，各一套、每一版四冊課本）

（二）1952 版（按 1952 年《國民學校課程標準》）：¹²

⁸ 這段期間的課本使用混亂，版本又很多，印製的紙質粗糙、圖像簡陋。戰後初期臺灣小學所使用的課本以兼用「編定本」與「審定本」兩者。原則上，先是根據 1942 年國民政府在大陸上所修訂的「小學社會科課程標準」為準，再參考當時臺灣本身的需要，由臺灣省教育廳編審委員會負責修訂。這是因為臺灣被日本殖民長達半世紀，情況特殊，因此課文之選用與編輯特別複雜。初期臺灣使用的課本包括了多種教材與選編方式：沿用日本舊教材，翻譯為中文版，再作適度的增刪（多為自然科學類），也有使用中國大陸的教材（或直接翻印、或選用、或予以編輯改寫、或直接使用原版課本等）。（歐用生 1990：173-4）本文所討論的教科書都是國立編譯館編輯出版的。

⁹ 社會學科類的內容一般認為包涵了：歷史、地理、常識等科目（歐用生 1990）。社會科的分科在這段時間尤其混亂，主要是因為教育界對於社會科整體的內容看法不一，有些主張地理應該分科教學，有些則認為地理知識應當與社會、歷史二科結合成為一個總的「社會」科，因此戰後有過多次的分合。

¹⁰ 1948 年九月國民政府在大陸正式通令公布了《小學課程標準》，並訂有《小學課程標準實施辦法》，但是因為內戰已起，這項標準最後只有在臺灣一地實施，內容與前版類似，改動幅度極少，主要是更新二次大戰後的世界新局勢，整體結構並未作太多更動，因此我將戰後幾年間的教科書總稱為「戰後初期版」以便討論。這段時期因為資源匱乏，經常出現課本編排印製不及，以致課程標準公布後多年，新版教科書才得以印行上市。同時，新舊課本也常有同時使用的混亂現象。

¹¹ 自 1948 年《小學課程標準》公布後，低年級《常識》科便不再使用課本教學，小學一、二年級沒有《常識》課本，因而只有八冊。

¹² 教育部於 1952 年頒訂《國民學校課程標準》，這是遷臺後第一次修訂之課程標準，即使如此，這一版本的修編也僅為局部的更新修正。由於編輯新版教科書需要的不只是人力、物力、財力，同時，更需要時間。因為新的課程標準正式頒布後，必須從一年級開始編寫，最快也要六年後才算是全面實施完成。也就是說，即使 1952 年新課程標

1. 1-2 年級《常識》（無課本，僅附教學指引）

2. 3-4 年級《常識》（共 4 冊課本）

3. 5-6 年級《地理》（共 4 冊）

（三）1962 版（按 1962 年國民學校課程標準）：¹³

1. 1-2 年級《常識》（無課本，僅附教學指引）

2. 3-4 年級《社會》（共 4 冊）

3. 5-6 年級《地理》（共 4 冊）

本文的目的正是藉著分析小學地理教育內容，試圖為戰後初期官方所建構的「地方感」尋其來時路。針對臺海局勢最危急、經濟物資最吃緊、對外資訊最為封閉的年代裏，透過對課本內容分析，觀察黨國嚴密控制下的地理教育，並解讀在黨國主導的教育體制下，形塑出了什麼樣的認同與地方感？在「獨尊中國」的指導原則下，戰後地理教育又企圖建構出什麼樣的家國想像？形成了什麼樣的「地方感」？這個時期的「地方感」又有何特殊性？

四、官方版本的家國想像

相較於中學時代地理教育多以「知識」（數據、理論、實事等）為主要呈現方式，小學的地理知識傳授方式則經常是以地理的象徵性、情感、與想像為內容，其目的在於：「使（兒童）有愛鄉、愛國、了解世界的基本觀念」（教

準公布後，前版教科書也一直要到 1950 年代末期才能全面改換完成。因此，這一版的課程標準，雖在 1952 年公布，但按此標準編寫印製的「地理」課本最早也要到 1958 年以後才能出版，在此過渡時期，前一版的地理課本又作過兩次（1950、1957 年）的內容更新。

¹³ 1962 年頒布的《國民學校課程標準》中最顯著的修訂便是地理科的結構全盤改變。過去以遊記方式引導學童，以三冊「本國地理」、一冊「世界地理」的結構丕變，為改善過去地理課本類似中國傳統方志形式，「多是取之傳聞，既不科學，又不正確」，相較於西方的現代地理「真有天壤之別」。因此這版的地理課本刻意改進過去的缺點，以免「永為外國地理學家批評我們的地理是『有地無理』。」（孫宕越 1968：5）因此，第一冊改為「地理通論」，作為地理學習的基礎。「本國地理」縮減至第二、三冊，第四冊「世界地理」則為「以中國人的立場，去看世界各大洲、各地區的大勢」。（孫宕越 1968：7-8）

育部 1948:150 ; 1952:146 ; 1962:245) ; 「激發兒童愛護國家，復興民族的情緒」(教育部 1948:137) ; 並「灌輸利用厚生常識，培養保護國土的精神」(教育部 1952:123)。也就是說，小學教育的目的不在累積知識，而在形塑意識型態，在建構官方版本下的地方感與理想公民。因此，課本內容大多強調「國家」的重要性，在學校生活裏更不斷重複國家符碼，使學童習慣抽象「國家」在周遭環境裏的無所不在，例如：每日的升降國旗典禮；校園內隨處可見的國家領袖相片、中華民國地圖、反攻大陸口號標語；日常作息與課業主題更充斥著「反共抗俄」的主題。

可以發現，這個時期課本中所呈現出的「地理想像」強調的是一種中央與邊陲、內部與外部、源頭與延伸、母國與敵國之區隔與對立。透過教科書的灌輸，國民黨政府企圖建構的地方感包括了三種重要的地理想像：(一)愛國與愛鄉；(二)敵人與失土；(三)邊陲的臺灣。也就是說，一方面透過強調內憂外患的威脅與民族屈辱，強化對「國家」的親密性與向心力；另一方面，則透過對「祖國」、「故鄉」的浪漫化，遮掩了本土地理在正式教育中的「隱而不見」。在強調「大中華」(我族)為中心的原則下，突顯了敵人的威脅與他者的異類。相對於祖國河山的浪漫、溫暖、與文明源頭，「本土」被排擠於故鄉的想像之外，成為粗鄙與低下，次人一等的粗劣。這種失根的家國地理想像，將臺灣戰後出生的一代放置在文化與地理夾縫間。正如同薩伊德回憶錄的書名「不得其所 (Out of Place) 」¹⁴，一針見血地呈現了一個「格格不入」、永遠身為「局外人」的痛苦，以及卡在歐美、中東的文化與地理夾縫間的無奈與尷尬，突顯出身處於文化地理衝突間、無以家為的無根感，一種斷裂、疏離、無法落地生根的「無地方性 (placelessness) 」。

戰後國民黨政府主導的地理教育就是一種教導學童「在家作異鄉人」的社會化工程。這種對臺灣「視而不見」的地理想像，不但壓抑了學童發展真正落實於本土的地方感，更間接地指涉了臺灣的邊陲性。以下對戰後教育中這三種「國民黨化的地理想像」逐一討論：

¹⁴ 臺灣的中文版由彭淮棟翻譯，書名為《鄉關何處：薩依德回憶錄》，(2000)，臺北：立緒。

五、愛國與愛鄉

對於甫遷臺的國民黨政府而言，如何鞏固這塊最後僅存的「淨土」，就要從教育做起，而每個學童必須接受的六年義務教育正是國民黨政府進行思想建構的重要途徑。例如，各版課程標準都一再標示國民教育的目的在於：「發展中國民族固有的國民道德；培養愛國意識」（教育部，1948:1；教育部，1952:1），並「發展忠愛國家服務人群的精神」（教育部，1962:1），因此，小學教育必須著重「國民道德培養」，藉以培育「健全國民」，其中又以培養愛國、愛鄉的情懷為第一要務。

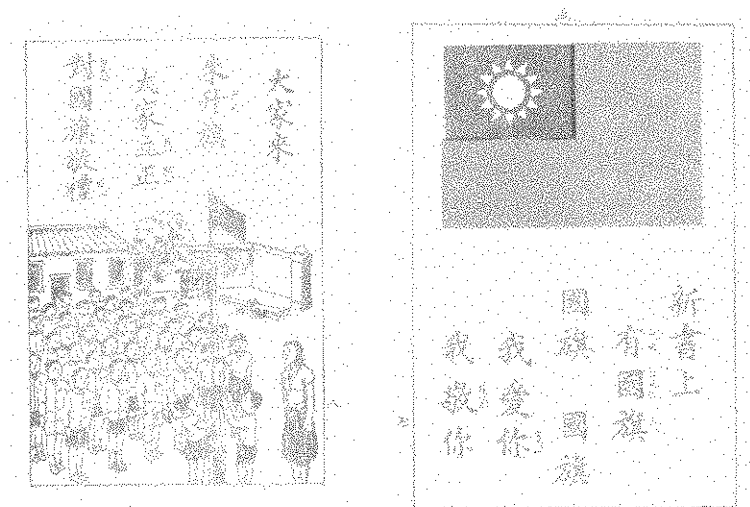
這裏所謂的「愛國」、「愛鄉」包括了兩個層次，一個層面是學童與國家的關係，另一個層面則是學童與其周遭環境間的關係。前者較抽象、後者則落實於生活中。依各版的課程標準可以看出，主事者很早就了解到落實鄉土的重要性¹⁵，依戰後二十年間所頒布的三次課程標準來看，歷年來課程標準委員會也都有此共識，再再強調教材的編排原則必須從「鄉土」著手，強調地理教學必「從本地出發，推到國家、世界，以本國為中心」（教育部，1948:137）；「要注意鄉土教材的教學，異方的地理教學，要從本地出發」（教育部，1948:138；教育部，1952:133）；也強調不論史地都「要注意鄉土教材的教學，以鄉土問題做中心，以謀鄉土生活的改進。地理教學，要從本地出發，使兒童明瞭本地和其他地區的距離、交通以及生活方式等的比較」（教育部，1962:291）。可見，各版課程標準委員會都體認到鄉土的重要性，也與近年來所提倡的「同心圓」概念與理想有異曲同工處，但是在課本實際的編排上，我們只看到了對於「國」的強調。除了低年級課程中有引導學生對學校環境的認識、要求學童知曉所在縣市、村鎮之名稱外，課程的內容本身很少依課程綱要所標榜、以學生切身環境為出發。

如何引導在日治時期出生成長的學童有效且快速地認識「祖國」、進而培

¹⁵ 早在民國初年，江浙等省立師範附屬小學中便設有「鄉土」科，教授以當地為主的地理與歷史內容，此案例一直在各版課程標準中被提及，作為範例。

養忠誠與愛國心，是戰後初期教科書最急迫的使命。要讓學童了解「中華民國」的歷史，才能引發其對祖國河山的仰慕與依戀。從認識到親近，都必須靠著教育手段來完成。因此，在戰後初期的各科課本中，「中華民國」的主題一再出現，因為此版的教育目的在於使所有的學童認識這新入主的「祖國」，因此，其主要的目標在於讓學童能夠明白辨認基本的中華民國國家符碼，不論是在課本中、還是校園裏，多充斥著三種政治圖象：地圖、國旗、以及政治領袖照片。為了強調「中華民國政府是正統中國政府」的官方說法，作為國家主權象徵的地圖、國旗、以及政治領袖圖相充斥於課文中，是校園布置中的重要元素，也是學童學習社會化、在校園裏練習並模仿「正確」的禮儀模式¹⁶。其用意便是在視覺與生活常規裏將領袖與國家崇拜「自然化」，讓學童感受到，這些政治符碼的出現是理所當然的，甚至是生活裏不可或缺的一環，藉此體認到領袖與國家的必要性與崇高地位，並學習對國旗致敬的禮儀。

以戰後初期版的《國語常識》課本第一冊第五課的〈國旗〉¹⁷（圖一）為例，課文的內容很簡單，只有三十一個字，主要是教導學生作為中華民國國民應該知道自己的國旗，同時也介紹在學校升旗時應立正行禮的行為規範。在



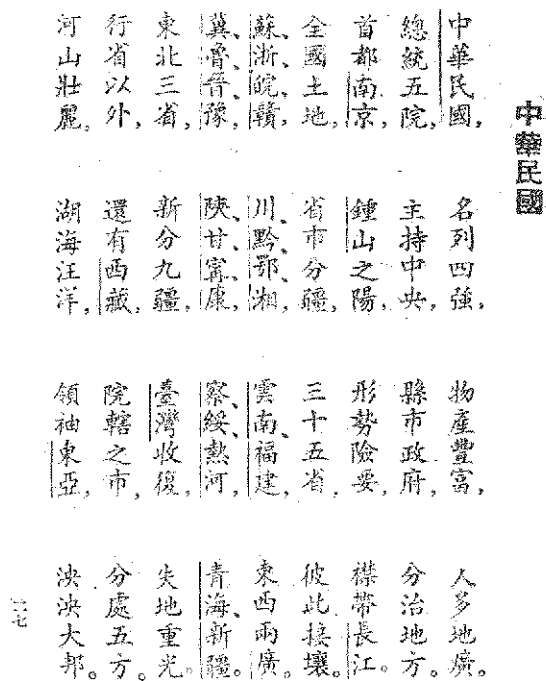
圖一 《國語常識》，（戰後初期版），第一冊，7-8 頁

¹⁶ 例如，教室與禮堂內布置有國旗、領袖圖片時，應向其鞠躬敬禮；在升旗典禮中應立正；在演講時提及領袖應立正；在書寫作業時，提及領袖應空一格等等。

¹⁷ 《常識國語》，（戰後初期版），第一冊，7-8 頁。

遷臺初期國民黨政府財務困難的狀況下，一般而言，教科書的印刷品質與編排都很粗糙，但這課卻以彩色印刷，是全部課本中唯一的彩色圖片，可見得國民黨政府急於教導臺灣新子民認識中華民國國旗的緊迫性。

在中低年級課本中，有關中華民國的介紹十分簡單，除了以上三種基本符碼是每個學童必須學習的基本「常識」外，更利用詩歌方式歌頌中華的山川壯麗、悠久歷史、物產豐饒、文明發達，藉以培養學生的愛國心與情感。各版本的常識與社會科中，都安排有介紹「中華／中華民國」的課程。以戰後初期版的這課〈中華民國〉¹⁸（圖二）為例，這課主要是針對二次戰後剛剛加入中華民國的臺灣新國民所作，算是對「祖國」的簡介，課文中列舉中華民國的行政區域，並複誦一套「民族榮光」的論述，強調：「物產豐富、人多地廣、河山壯麗、泱泱大邦」，不但自誇為「東亞領袖」，更自封為「世界四強」之一，透過歌頌中華祖國的偉大，來培養臺灣年輕人對於二戰中的「戰勝國（中國）」產生敬仰與孺慕之情。



圖二 《社會》，（戰後初期版），第七冊，27 頁

¹⁸ 《社會》，（戰後初期版），第七冊，27 頁。

$$\frac{1}{2} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$$


民國紀元前一年十月十日武昌
起義革命成功這是中華民國的國慶
紀念日。

變 起 風 雲

我愛中華

中華！ 中華！ 中華！

我們同胞的老家。

人口衆多，物博地大。

中華！ 中華！ 中華！

我們同胞的老家。

歷史悠久，文化發達。

中華！ 中華！ 中華！

我們同胞的老家。

我愛老家，我愛中華。

（以配合雙十節），因此，課文上方搭配了一張武昌起義的黑白印刻圖片，用以介紹雙十國慶的由來。同樣的，這樣的訴求也是針對二次戰後剛剛「回歸」祖國的新國民所設計的，爲的是要讓學童了解中國歷史（也就是中國國民黨詮釋下的中國歷史），尤其是中華民國「誕生」的歷史。同時，全文以「中華！中華！我們同胞的老家」作爲各段落的起始，反覆穿插吟唱，最後以：「我愛老家，我愛中華」爲結尾，暗示著：我們的「老家」是中華，是在大陸上。至於學童所身處的臺灣，課文中完全沒有提及。如果在大陸上的「中華」才算是

¹⁹ 《常識國語》，（戰後初期版），第五冊，17頁。

「老家」，那麼臺灣只不過是一個「暫居之地」、最多是個「新家」罷了。

同樣的課題到了 1962 年版本時，內容變得較貼近學生生活，視覺設計上也大幅改善。1962 年版〈偉大的中華〉（圖四）²⁰ 課文裏，「中華民國」的



圖四 《社會》（1962 年版），第一冊，52 - 53 頁

歷史已不需要詳細介紹。雖然其課文的重心已作了極具意義的轉移，但這課的重要性更可以立即由其跨雙頁、彩色印刷的版面設計看出來。在視覺上，全課充滿了政治象徵符碼——國旗、標語，以及政治領袖（孫中山與蔣中正）。課文正中央是國慶遊行的學生隊伍，他們手持國旗、高舉領袖的相片，課文的結論為：「肩靠著肩，手牽著手，踏上反共復國的道路！建立富強康樂的國家。」圖片下方夾道歡迎的老少群眾揮舞著旗幟，上寫：「慶祝國慶」、「慶祝雙十節」、「中華民國萬歲」等口號。相較之下，圖像正中央這批「追隨領袖」的

²⁰ 《社會》（1962 年版），第一冊，52-3 頁。

遊行學生尤其重要，他們似乎代表著戰後新生一代三民主義年輕楷模，是反共復國新國民的理想形象。這與前面兩版的課文比較起來，1962年版不但強化了視覺象徵意義，在課文中更是把原本「歌頌中華」、介紹祖國偉大的重點，移轉到交付給下一代必須承擔的「反共任務」。同時，在學生學習這課課文的同時，學校也通常會安排參加校外國慶遊行以及校內慶祝活動，因此，從課堂內的學習延伸到課外活動的參與，讓學生有實際參與「愛國」的經驗，更在國家慶典中「學習」建國的驕傲與身為接棒者的重任，更強化了學生的社會化程度。

在建構國家層次的地理想像，小學教育裏充滿了象徵符碼與抽象式的八股教條。但在較接近學童生活的層面，教科書也鼓勵一種「思大陸」的鄉愁。從三年級的課本中就已經開始教導學童，如何去懷想一個未曾去過的「家鄉」、那個被稱為「老家」的地方。這個「家鄉」（或「老家」），指的並不是學童所生長的地方、不只是他們父執輩來自的地方、也不限於先民渡海而來的閩南（與廣東），而是一個想像的「國家」地理、一個浪漫化的「故鄉」，涵蓋的是那塊被形容為土地豐饒、民族優秀、物產豐容、具五千年悠久歷史、海峽對岸的那個「神州」。

以〈可愛的家鄉〉²¹（圖五）一課為例，它開宗明義地就教導學童要思鄉：「家鄉！家鄉！……它是我們生長的地方…不論是鄉村、都市，海邊、山旁，它是我們永遠懷念的地方。」這兩段簡單的課文闡述了一種「思鄉」情愁，並且引導學童去學習、想像這種近似強說愁式的懷鄉情感。但是以這樣一個觀點來開啓社會科教授是很令人疑惑的，為什麼會用「我們永遠懷念的地方」這樣的語句來召喚一批九、十歲大的學童呢？在1962年這本課本剛出版時，當時讀這本課本的三年級學童已都是戰後在臺灣出生成長的一代，其中歷經遷徙離鄉、來自中國大陸的學童比例已不高，這一代學童的成長過程比起生於戰亂的前一世代，算是比較安定的，除了他們所土生土長的臺灣這塊土地外，如何能理解什麼是「思鄉情愁」？又有什麼地方可供他們「懷念」呢？

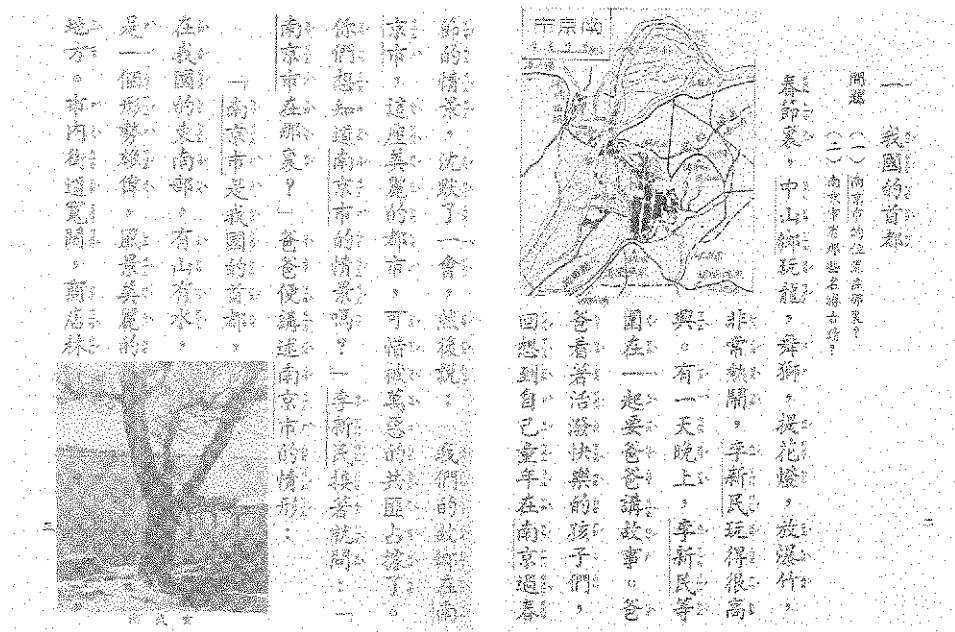
接下來的下面一課〈山林與河流〉²²為此提出了解答。課文中，小英與小

²¹ 《社會》（1962年版），第一冊，1頁。

²² 《社會》（1962年版），第一冊，2-5頁。

愛這美麗的村莊，我也想念都市，那裏是我生長的地方」。相反地，本地學童新民則說：「我父親告訴我，我們的家鄉是南京，在海的那一邊，那裏有山有水，是個地勢雄偉的地方。」同一冊的另一課〈我國的首都〉²⁴（圖六）課文中，新民的父親在春節假期中感嘆：「我們的故鄉在南京市，這座美麗的都市，可惜被萬惡的共匪占據了。」並告誡兒子說：「我們到臺灣來已經十多年了，我們在這裏過著舒適的日子，但是不要忘記我們的錦繡河山啊！」這種「不忘老家」的說法不但由師長不斷告誡，也由書中的兒童重覆申述與呼應。例如，新民在父親談完了南京、上海後，他興奮地說：「我們要早日光復大陸，回到南京、上海去。」²⁵

由此看來，這個時期所倡導的愛鄉心情，是由國民黨政府所定義的「故鄉」，而非學童所生長的「家鄉」。課文中企圖創造一個懷鄉的迷思，培養一批「心懷祖國」的臺灣年輕人，以及一個虛構的地方感，也就是說：此地雖是



圖六 《社會》（1962年版），第四冊，2-3頁

²⁴ 《社會》（1962年版），第四冊，2-5頁。

²⁵ 《社會》（1962年版），第四冊，9頁。

好，但我們仍然思慕、並且想要回到那個遙遠的「另個地方」，至於身邊的環境並不重要，因為這裏不是「故鄉」²⁶。這種教育中所教導的「思鄉」之情有兩種，一種是懷念所出生成長、但不在此處的地方，另一種則是懷想父母或祖先來自的源頭老家。這兩者都鼓勵著一種身心不一、無法著根的漂流感。然而，要培養學童懷念一個沒去過、也不了解的地方，這種想像出來的「鄉愁」情懷不能只靠著師長的引導、鼓勵、教誨，更靠著一種浪漫化的想像來達成，必須把自己想像成「孤臣孽子」，在臺灣孤島上生聚教訓所共享的一種民族義憤與正義使命感。因此，唯有靠著「敵人」的存在以及強化其欺凌壓迫，才得以達成內部的團結，並培養愛國愛鄉的精神。

六、敵人與失土

從國際法的角度來看，國家行使的主權與其領土密不可分。就因為現代民族國家與其子民間最主的關係便是以「領土」為基礎，國族主義便是個「有疆域」的意識型態，是一種不能沒有「故鄉」（不論是實質的也好、是想像的也罷）的主張。（Flint & Taylor 2007：191）因此，造成國家主權受損、領土被侵奪的便是「人民公敵」。戰後小學教育中就以極高的比例強調兩種這樣的「敵人」，一個是具帝國野心、侵略中國領土的「外侮」，另一個則是乘國家虛弱而奪權的「內患」（中國共產黨）。一來用以呈現具「政治正統」者（國民黨政府）腹背受敵的無奈，二來，則強化敵我間的對立矛盾，用以鞏固臺灣島內的團結與認同。

為強調中華民國的政權正統，戰後地理教育中重要的任務之一便是讓學童學習「中華民國的地理」，不論是其疆界、國都、還是行政區劃，包括了一連串國民黨政府認定「應該算中國的地方」，以及國民黨於1949年失去政權前所規劃的行政區劃，包括了：三十五行省、十二個院轄市、海南行政區、二地方（西藏、蒙古）。在政治地理學中，三種最有效的領土宣示方式包括：實際

²⁶ 這種以中國大陸為「思鄉」對象的意識型態，一直要到1975年課程標準修正公布後，才稍稍有所改善。

的土地控制、領土的完整性、以及在那塊領土上的文化與歷史淵源²⁷ (Burghardt, 1973)。既然國民黨政府已失去了對中國大陸的控制，便失去了統治國家的政治主權，唯一得以宣示領土主權的途徑便是強調國民黨政權的歷史與文化正統性，以及其繼承「中華道統」與孫中山思想的地位²⁸。因此，在地理知識教授上特別強調「領土主權」，也就是國民黨執政時期的「中華民國」疆域，藉由強調此疆域的「正統性」，而把共產黨政權下的大陸疆土形容為「竊奪」。

1962 年版以前的《地理》課本，都是以兩課〈我國的疆域〉（一）與（二）為開端，開宗明義地界定了中國的疆域範圍，並配合一張全頁大的「中華民國全圖」，課文中的級任老師——「華老師」——不斷地強調中華民國的優越與強大，他說：『這是我們的中華民國！你們看，世界上有幾個國家能比得上我國這樣大呢？』在敘述完中華民國的「偉大」之後，又強調：『人民優秀，物產豐富，真是說不盡的可愛……我們國土以內，南、北、東、西都是中華民族生存發展所必需的區域，中華民國國土是不可割裂，不可隔離，而必須是完整無缺的。』²⁹ 在堅持中華民國疆界與領土完整的理念後，《地理》課本更強調「失地」的重要性，因為它被視為國家主權被侵害的首要表徵，因此，在每版的《地理》課本中都會出現，例如：〈廣東沿海的割讓地和租借地〉、〈西南的失地和邊防要地〉（第一冊）；〈西北的失地和邊防要地〉（第二冊）；〈東北的失地和邊防要地〉（第三冊）。這些失地中有些是因為在帝國主義軍事脅迫下、被迫簽訂不平等條約後所形成的租借地、割讓地以及通商港口，是為一種「歷史性失地」，另一部分則是因為中國政府在內憂外患下，無力處理或協商有爭議的土地，有時無武力維繫、有時無科技作後援，以致被鄰國蠶食鯨吞的邊疆地區，則為「爭議性邊界」。

戰後初期版課本經常將清代以來的失地詳列清單，對於失地喪權的理由大

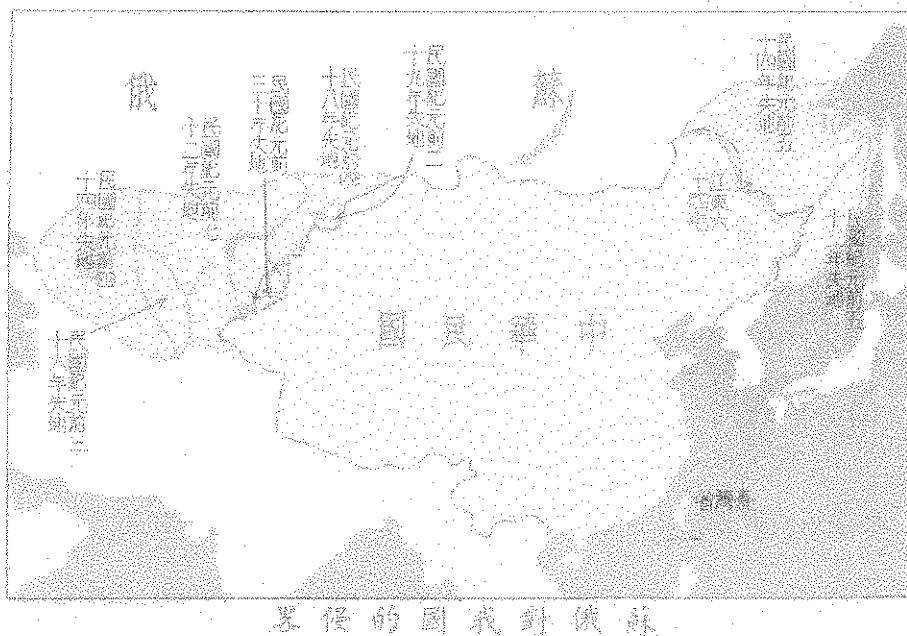
²⁷ Andrew F. Burghardt, 'The Basics of Territorial Claims', *Geographical Review* 63(2) (1973), pp. 225-45.

²⁸ 孫中山曾說：「中國有一個道統，堯、舜、禹、湯、文、武、周公、孔子相繼不絕。我的思想基礎，就是這個道統，我的革命就是繼承這個正統思想，來發揚光大。」這成為國民黨在解釋其政治與歷史文化正統地位時最經常拿來使用的理由。

²⁹ 《高小地理》（戰後初期版，1950 與 1957 修訂本），第一冊，1-2 頁。

多歸納為：被迫訂定不平等條約、強迫割讓；外國的強力介入、「侵略」或「強租」；或是因為「邊境空虛」，鄰國趁虛而入、『強占不還』³⁰ 等等……我們隨便舉幾段課文就可以看出這種「受害人」心態。課文大多強調民族尊嚴被踐踏、國家被欺侮，又提醒學童們必須謹記「恢復失土」的責任，並且要牢記那一些失土是「我們的」。相較之下，地圖便成為課本中引發義憤、激發愛國心的利器，因為予其要求學童背誦一大串被外國勢力所侵占的地區，不如一張「失地」地圖（例如：圖七），以簡單的淡紅色塊呈現出那些地區被蘇俄³¹「巧取豪奪」所強占，一目瞭然，勝過條列式的指控，效果更加顯著，同時這似乎也指涉著：凡是掠奪中華民國領土的國家，便是侵害主權、羞辱國民尊嚴的「敵國」。

在各地區的失土中以蒙古問題最為敏感，教科書中的敘述變化也最大。雖



圖七 《常識》（1952年版），第三冊，31頁

³⁰ 《地理》（戰後初期版，1957修訂本），第三冊，25頁。

³¹ 在戰後的各版《地理》課本中，早期版被稱為「蘇聯」，但在戰後初期版（1957修訂本）的《地理》課本已改稱「蘇俄」，因此，本文均以「蘇俄」稱之。

然每一版地理課本中〈蒙古〉都與〈新疆與青海〉、〈西藏與西康〉一樣獨立為一課，從未納入失地範圍來討論。這種不把蒙古當作「失地」、自欺欺人的作法，倒不見得都只因爲國民黨政府消極的鴛鴦心態，不肯承認國際現實。這種強調「是我國領土」的說辭，更是國民黨政府積極建構國家版圖、型塑一個「完整中華民國」地理想像、其不得不然的必要措施。唯有在這樣的地理想像形塑中，中華民國才得以存在。而蒙古的實際現狀（獨立）以及中華人民共和國的現狀（建國）又有何不同？不過是「中華民國地理想像」中的雜音而已。

在 1953 年國民黨政府尚未廢除「中蘇友好同盟條約」之前，最早期的《高小地理》課本中便承認：「蒙古……本來也是我國的領土，現在獨立爲蒙古人民共和國。」³² 但是在 1953 年後，中華民國政府就不願再承認「蒙古獨立」的事實。在接下來的各版課本中，對蒙古的描敘大幅改變，直指蒙古是「我國的領土」，就因爲俄國唆使，「一手製造偽『蒙古人民共和國』，成立傀儡政權」，但又要爲自己撇清，因此註明：「我國提出嚴重抗議，蘇俄亦置之不覆」，並要求學童謹記，「反攻大陸時，一定要把蒙古和唐努烏梁海兩處失地收回。」³³ 自此之後，不論是 1952 年版、或是 1962 年版的《地理》課本也都重覆著類似的領土宣示：「原是我國領土」、「煽動獨立」、「傀儡政府」等³⁴，強調蘇俄的介入與唆使。

地理課本中所強調的敵人除了在本國地理中以失地方式呈現，也透過在外國地理課程中的介紹來強化其負面的批判。二次大戰結束後，對國民政府而言，最立即的敵人便是日本。爲「提醒」前日本殖民地的臺灣學童有關日本的「缺點」，戰後最早期的世界地理第一課便是〈日本〉³⁵。一進入主題立即提到馬關條約，並說：「馬關是我國在日本的國恥紀念地」。同時，對於日本的地理與人種多爲負面描敘，不但強調其地理上的缺點重重、物產不豐（例如：「全境狹窄多山，地勢複雜，平原很少，火山特多，所以常常發生地震……糧食不夠自給，大部要仰給外來接濟……工業必需的煤、鐵和石油都很缺乏，這

³² 《高小地理》（戰後初期版，1950 修訂本），第三冊，41 頁。

³³ 《地理》（戰後初期版，1957 修訂本），第三冊，43-4 頁。

³⁴ 《地理》（1952 年版），第三冊，28、30 頁；《地理》（1962 年版），第三冊，76-7 頁。

³⁵ 《高小地理》（戰後初期版，1950 修訂本），第四冊，13-5 頁。

是日本工業上最大的缺點」，同時對其民族性更是大加撻伐，稱其為：「善模仿，度量褊狹……妄想侵略，實行獨裁，結果，一敗塗地，全國崩潰。」³⁶

這種仇視與輕蔑很快地在下一個修訂版中消失，敵意大減，雖然仍保留大部分課文，但用詞遣字變得比較正面。首先是將下關、馬關新舊地名³⁷作了對照，並修改原句為：「馬關是我國過去在日本的國恥紀念地」³⁸，這「過去」兩字一加，暗示著中日敵對關係不再，因為那是「過去的」國恥。同時，負面的課文也修改為：「民族性善模仿，勤儉，服從。維新以後，短短數十年中……一躍而為世界強國……已開始實行民主政治，工商業也漸漸恢復，今後如果能摒棄侵略，站在民主世界的一邊，為爭取自由而奮鬥，還是有復興的希望。」³⁹到了1952年版課文中，就連「馬關」這個與中日不平等條約有聯想的老地名也消失了，只是輕描淡寫地說：「下關，是日本重要的漁港」⁴⁰，似乎馬關係約已不再是「新中國國民」必須牢記的「國恥」。在1962年版課本中就連下關也不見了，只提及了日本的地形、產業、工業發展，譽其為「亞洲第一工業國」⁴¹。可以看得出，短短十幾年間，兩國情誼在戰後迅速改善，原本譴責其「侵略中國」的內容逐漸消音，而以正面敘述收尾。

在戰後數年間，國民黨政府所認定的「敵國」有了極關鍵的改變，比起日本這個二十世紀初的「中國侵略者」，蘇俄則是二十世紀中葉以後「自由世界」的主要敵人。一來是因為蘇俄為中國共產黨撐腰，更因為它在全球冷戰局勢中的龍頭地位，這使得蘇俄成為國民黨政府的頭號「外敵」。從地理課本的變化便可以看出國民黨政府對蘇俄在戰後高漲的敵意。最早期的《地理》課本中，對其唯一的負面敘述是：「缺乏良好的出海口，所以常想染指別國的港口」⁴²。但是隨著蘇俄與中共的結盟日深、世界冷戰對峙的緊張情勢升高，

³⁶ 《高小地理》（戰後初期版，1950修訂本），第四冊，14-5頁。

³⁷ 「下関(Shimonoski)」一地原名「赤間関」或「赤馬関」，古時也略稱為「馬関」。李鴻章於1895年4月17日與日方簽訂馬關條約時，該地仍稱馬關。但到了1902年，該市政名為下関市。因此，在中國的使用維持「馬關」的原名，尤其是在指涉中日甲午戰爭時所簽訂的馬關係約。

³⁸ 《地理》（戰後初期版，1957修訂本），第四冊，13頁。

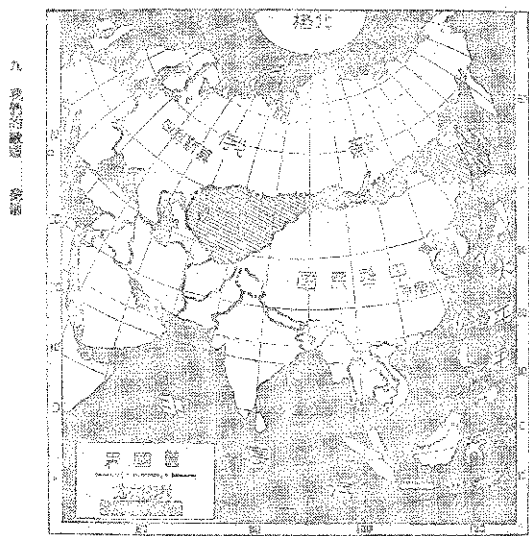
³⁹ 《地理》（戰後初期版，1957修訂本），第四冊，15-6頁。

⁴⁰ 《地理》（1952年版），第四冊，5頁。

⁴¹ 《地理》（1962年版），第四冊，8頁。

⁴² 《高小地理》（戰後初期版，1950修訂本），第四冊，24-5頁。

後來版本中對蘇俄的敵意急速加溫，該課的標題改為〈我們的敵國——蘇俄〉⁴³，除依然強調「掠奪……海參崴」，更指其「北部終年結冰，不能耕種……東部糧食不足」，並指責其侵略中國：「西伯利亞鐵路……經過的地方，有許多原是我國的領土，被它侵占……形成我國國防上重大的威脅。」⁴⁴最後，更強調蘇俄在冷戰期間共產世界頭頭的地位，並指責克里姆林宮是：「發動侵略世界的中樞。」⁴⁵為使學童對蘇俄富侵略性的侵占有深刻的記憶，文中更附有一張占全頁篇幅三分之二大的地圖（圖八），以顯示中國百年來被蘇俄占領的土地。這種敵意即使到了中共與蘇俄的關係開始惡化後亦未減緩，雖然課



圖八 我國領土被蘇俄佔領之土地

使從土耳其的伊斯坦堡出發，乘輪北行，出了博斯普魯斯海峽，駛入黑海，北抵蘇俄的敖德薩。這裏是蘇俄南部的一個大商港，以前我國的茶，取海道運往蘇俄的，一部分由此入口。

從放得薩萊火車北行，經過烏克蘭，

圖八 《地理》（戰後初期版，1957 修訂本），29 頁。

⁴³ 這個深具敵意的課名首次出現在《地理》（戰後初期版，1957 修訂本），1952 年版《地理》中仍沿用同名，但到了 1962 年版《地理》，課名又改為較中立的〈蘇俄〉。

⁴⁴ 《地理》（戰後初期版，1957 修訂本），第四冊，27 頁。

⁴⁵ 《地理》（戰後初期版，1957 修訂本），第四冊，30 頁。

文標題在 1962 年版中已修改回較中立的〈蘇俄〉，但課文內容仍強調其侵略野心：「侵略成性，無時不企圖侵略鄰國，以遂其擴張領土的野心……莫斯科是……控制共黨國家和侵略世界的司令臺……反人性的殘暴統治。」⁴⁶

這種強調帝國侵略的狼子野心⁴⁷，或是指責內亂叛變對國力的削弱，都為中國本身積弱找藉口的方式。同樣地，國民黨政府在內戰中的潰敗，在課本中被類比為另一次的「歷史性失地」，歸咎於外國勢力（蘇俄）的侵略、教唆所致。在教科書中強調「失地」還有另一層目的，也就是要把這種外侮侵略、帝國介入的「國恥」與國民黨政府失去大陸劃上等號，把中國內戰的結果歸因於帝國主義入侵、另一次不幸的歷史性事件，而把內戰失利的主因推給了蘇俄的介入。因此，這些有關失地的課文不只是強調某些地區是如何被侵占的、原因何在，並交待學童不可忘記被侵略的羞恥與收復失土的任務，同時，更是把箭頭轉移、強調正當擁有權應屬中國，也就是屬於具政治正統、繼承文化道統的國民黨政府。

相對於蘇俄對「自由世界」的威脅，中國共產政權才是最急切、最真實的「頭號敵人」。因此，「反共復國」可說是戰後教育最重要的主旨，其內容通常與「愛國」的主題並陳呼應，戰後教育中所強調的這種敵我對峙、漢賊不兩立的理念，就是先從「內賊」（中國共產黨）出發、延伸至「外侮」（蘇俄共黨老大哥）。地理課本一方面塑造中華的偉大、鼓勵對「祖國」河山的嚮往與鄉愁，一方面靠著敵視有侵略性的「他者」，透過內憂外患所形成的焦慮來凝聚團結。於是，中國人的內賊（中國共產黨）與「自由世界」的首要威脅（以蘇俄為首的共產主義）都是中（華民）國與其子民的共同敵人，也因此，在早年課本中所強調「愛中華」的主旨，在後期逐漸為「反共」主題所取代，似乎要愛國、愛鄉，就必先反共。

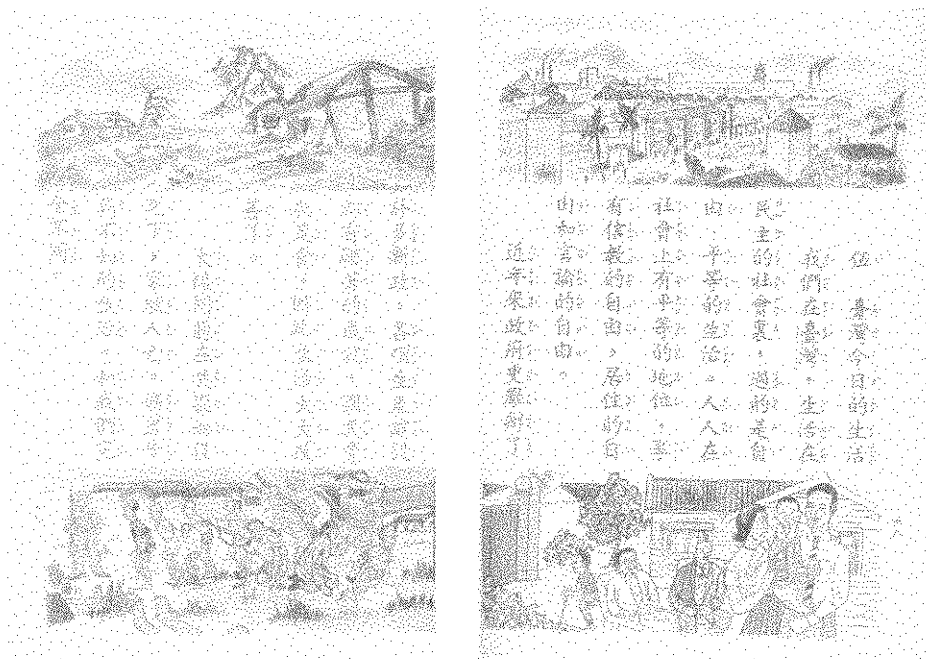
早期課本中的反共情懷多以簡單的政治「指控」為訴求，指陳共產政權的暴虐。例如 1952 年《常識》科的〈共匪的暴行〉⁴⁸，譴責中共奪取大陸之不

⁴⁶ 《常識》，（1962 年版），第三冊，30-1 頁。

⁴⁷ 類似的敘述除了用於蘇俄在華近百年來的「巧取豪奪」外，也用於英國、法國、日本等列強在華之侵略。例如：《高小地理》（戰後初期版，1950 修訂本），第一冊，33、44 頁；第二冊，42-3 頁。《地理》（戰後初期版，1957 修訂本），第一冊，47 頁；第二冊，48 頁。《地理》（1952 年），第二冊，20 頁；第三冊，18-9，42-3 頁。

⁴⁸ 《常識》，（1952 年版），第三冊，32 頁。

公義，以及其暴力苛政，再配合一張「集體農場」的插圖強化大陸同胞被壓迫的意象，圖中農民面黃肌瘦、作牛作馬，即使是共黨幹部看起來也是很憔悴瘦弱。在視覺上讓年幼的學童立即可以體會到共產「苛政」。相較之下，後來的版本對「反共」的描繪則以對照類比方式呈現，強調的是臺灣的經濟榮景，用以對照大陸的饑荒苦難，使得學生對於反共的想像得以落實到實際生活中。像〈臺灣今日的生活〉⁴⁹（圖九）一課，不但提及政府新政使得生產建設顯著提升、人民豐衣足食，更強調臺灣的自由民主：「人人在社會上有平等的地位，享有信教的自由，居住的自由和言論的自由。」這種美好自由的圖象是用來對照中國大陸的「籠牢」生活：「共匪奴役之下，家破人亡」，過著「作牛作馬」的生活，因為中共在 1950 年代後半推出大躍進、集體農場、人民公社



圖九 《社會》（1962 年版），第四冊，58-9 頁

⁴⁹ 《社會》（1962 年版），第四冊，58-9 頁。

等政策後，生活的苦狀更變本加厲，成了「牛馬不如」了。

兩岸的對比不但以課文來描述，更由插圖來突顯。在這個彩色跨雙頁的課文中，右半頁的圖相代表的是臺灣安和富庶的景象，上半部描畫的是臺灣的繁榮建設（有街道、店鋪、工廠林立，市街上車水馬龍），下方呈現著一個快樂美滿、三代同堂的理想家庭生活圖像。這二者表現出臺灣社會成功地融合了傳統生活的圓滿幸福以及現代化建設的成就；相較於左半頁描繪中國大陸景象插圖，上方代表著共產主義實施後家園的殘破蕭條、土地棄耕的荒蕪，下半插圖則描畫出共黨統治下的人民慘況，在「人民公社」的招牌下，充斥著死亡、饑荒、殘酷、以及貧窮，其中最觸目驚心的是左下角的兩雙綠色人腿，作為屍橫遍野的象徵。不論是圖像、還是課文內容都指控著共產統治的凶殘，用以對照國民黨政權的正義，海峽兩岸生活被比喻為「天堂」與「地獄」般的極端，也用以突顯反共訴求的正當性。

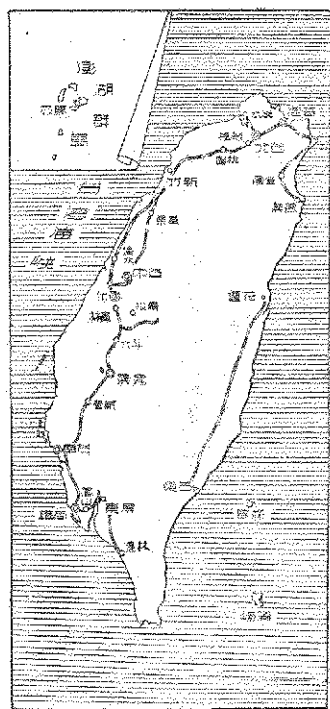
七、邊陲的臺灣

在對共產敵人的疑懼與母國故鄉召喚的夾縫中，臺灣不見了！舉凡臺灣在各科教科書出現時，其主要功能都是用來作為對應中國的參考點（reference point）。在地理課程中，有關臺灣的內容少得可憐；在社會、常識課程中有關臺灣的內容較多，但即使如此，不論是課文還是圖相，其關懷仍放在大陸的「故鄉」。

在這段時期，各版三冊的本國地理中只有一課以〈臺灣〉為題，有關中國的地理內容比重遠遠超過對臺灣本土地理的討論。〈臺灣〉課文的內容主要都在介紹臺灣的豐富物產、便捷交通、國民黨政府建設，通常在課文之始以一整段文字強調臺灣、大陸間血濃於水的關係。例如：「臺灣和福建，僅一水之隔，所以很早就由國人開墾經營，至今臺灣人中，百分之九十以上都是從大陸各省遷徙過來的，其中尤以福建、廣東人最多」⁵⁰；「很早就由國人開墾經

⁵⁰ 《高小地理》（戰後初期版，1950修訂本），第一冊，5頁；《地理》（戰後初期版，1957修訂本），第一冊，5-6頁。

營，臺省居民的祖先，多來自福建、廣東兩省」⁵¹；「遠在一千多年前，本島便和大陸有往來。宋朝時，福建和廣東兩省的居民，陸續遷入，開墾荒蕪。」⁵²這種說法一來是暗示臺灣在漢人到達前是個「無人荒島」，全憑漢人的開墾才得以開發；另一方面，更強調兩岸血脈相連、淵遠流長。所有與臺灣有關的正面陳述大多與自然有關⁵³，強調其物產豐饒與風光美妙，似乎除此之外，臺灣在漢人到達以前沒有歷史、沒有文化、沒有「過去」。就如同這張附於課文中的臺灣簡圖（圖十）一般，臺灣島中央看似一片空白，這個空盪盪的島嶼圖似乎象徵著臺灣的空白，暗示其等待國民黨政府開發的荒蕪與落後，以



省 臺 臺 二 圖

產有金、銅、硫、煤等。沿海地區，還產魚鹽。
臺灣交通以鐵路為主，從基隆至高雄的鐵路，為南北的交通幹線。其他重要地區，都有鐵路或公路聯接。臺灣工業，也很發達，如製糖、製茶、製樟腦、製紙、水泥等工廠，設備齊全，規模宏大。

六

圖十 《高小地理》（戰後初期版，1950 修訂本），第一冊，6 頁。

⁵¹ 《地理》（1952 年版），第一冊，7、10 頁。

⁵² 《地理》（1962 年版），第三冊，7 頁。

⁵³ 例如：「美麗之島……山林幽美，物富民豐……整個臺灣就好像一個天然的大公園。」（見《地理》，1962 年版，第三冊，7、10 頁）；「草木全年皆綠，好花四時常開……土地肥美物產豐富。稻米一年兩熟，水果種類繁多。」（見《國語常識》，戰後初期版，第七冊，7 頁）。

及其在大中華範疇內微不足道的「邊陲地位」。這些對臺灣漢人的強調與之前的空白都是用來強化中國對臺灣主權的「例證」。

因此，地理課本中的臺灣是一個國民黨政府治下的臺灣、一個漢人中心的地理觀點、一個大中國視角下的邊陲小島，以致除了自然資源外，〈臺灣〉所呈現的面相包括了：中華民國治下的行政區劃、國民黨政府建設（戰後的經濟物產與交通發展），以及其在反攻復國使命中的角色。

相較於本國地理課程中其他重要都市，作為本島首善之區、亦為「臨時首都」⁵⁴的臺北市，在《地理》課本中尤其被忽視。例如〈南京市〉、〈上海市〉、〈廣州市〉、〈重慶市〉等中國各大都市都有專課介紹，並附有地圖，而臺北市僅在〈臺灣〉一課最後一兩段中被提及，主要的敘述包括其人口、交通，以及其身為臺灣的政經、文化中心，最多不超過九個句子。似乎臺北市最重要的特徵僅來自於其作為「臨時首都」⁵⁵、「反共復國中央政府所在地」⁵⁶，亦即在「反共復國」任務中所扮演的角色而已。

臺灣的邊陲、次等地位，最能夠從其少得可憐的篇幅看出來，從 1945 到 1967 年間，雖然課程內容與結構因課程標準修編而多次更動，但歷年的本國地理課程中，以臺灣為題的課文都只有一課，平均最多占不到本國地理教授課程的 6%⁵⁷！相對的，臺灣在社會科課本中的份量也好不了多少，當臺灣在「社會科」中出現時，之所以被提及，通常是與中國歷史與地理內容相結合。例如，在早期課本中有關臺灣的內容極為罕見，除了〈鄭成功〉⁵⁸這課以鄭成功開臺故事作為介紹臺灣的主軸，似乎臺灣的重要性純粹因為鄭成功曾在此

⁵⁴ 《地理》（1965 年版），第一冊，第 10 頁。

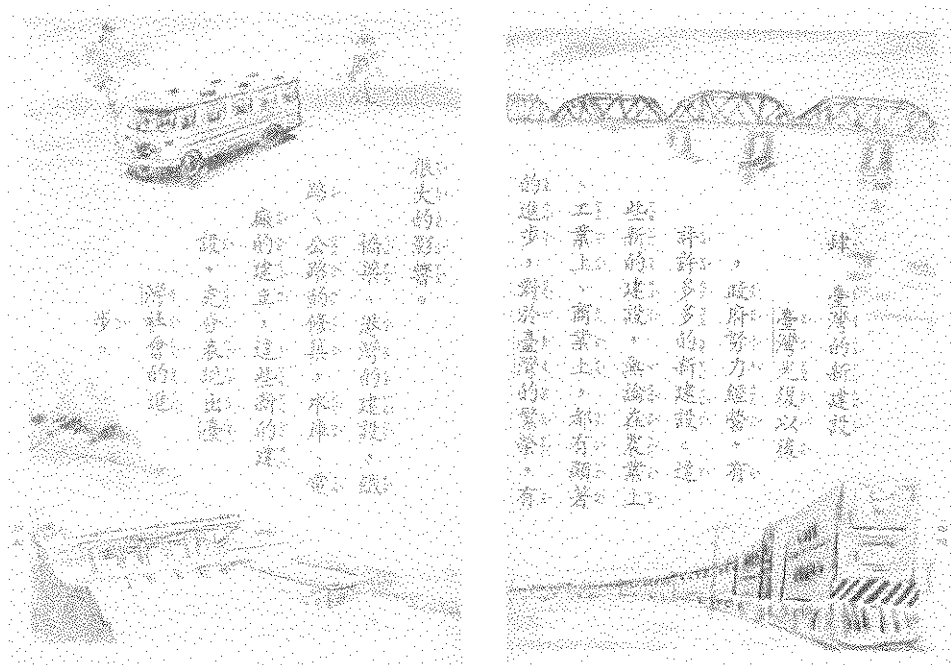
⁵⁵ 《地理》（1952 年版），第一冊，7 & 10 頁。

⁵⁶ 《地理》（1962 年版），第三冊，第 7-11 頁。

⁵⁷ 在戰後初期版（1950 & 1957 修訂本）中，本國地理內容共計三冊，以及第四冊的前面四課共計 58 課，其中只有一課有關臺灣，所以僅占本國地理課本內容的 1.724%。在 1952 年版課程標準修訂後，臺灣的內容比例變化不大，在三冊本國地理共計 54 課課文中，臺灣仍只有一課，占總內容的 1.85% 的份量。直到 1962 年版，因為本國地理被縮減為兩冊，包括了第二冊的本國地理總論、第三冊的本國地理分論，如果只看第三冊中單獨討論的中國各地區，共計 18 課，因此，雖然仍然只有一課〈臺灣〉課文，但其比例因而提升為 5.56%。（有趣的是，〈我國的失地和邊防重鎮〉仍然單獨成一課。）

⁵⁸ 《國語常識》（戰後初期版），第七冊，7 頁。

作為「反清復明」基地而已。雖然有關臺灣的內容在 1962 年版社會科目中大幅增加，但增加的仍是「為中國而臺灣」的視角。這種談及臺灣的內容，通常包括三種訴求：(1)強調兩岸在種族與歷史上的淵源（也就是說，「我們都是一家人」）；(2)臺灣的物產豐富（所以，是休養生息、最佳的反攻復國跳板）；(3)國民黨政府戰後在臺灣的建設成果（因此，得以比照「邪惡」的「共匪」，並陪襯出國民黨政府是道德公義的政權）。這種以中國大陸為依歸的課文俯拾即是，提到臺灣的語句經常是強調其中國血源與國民黨政府建設，或反攻復國任務的前題：「臺灣有一段可歌可泣的歷史，日本人曾占據臺灣，同胞慘遭蹂躪……抗戰勝利，臺灣才重回祖國懷抱」、「光復以後，政府努力經營，有許許多多的新建設」（圖十一）、「亞洲最長的公路大橋在那裏……它在我們中國的臺灣省，那就是西螺大橋」、「臺灣是民族復興的基地，三軍壯大，鬥志堅強，經濟繁榮……確是我們反攻、復國的眞力量」。⁵⁹



圖十一 《社會》（1962 年版），第四冊，44 - 45 頁

⁵⁹ 《社會》（1962 年版），第四冊，11、47、69、74 頁。

這三種「提臺灣、想中國」的訴求不見得全是如此直截了當的敘述，有時則是以「個人故事」動之以情、曉之以理，拿〈祭祖〉⁶⁰（圖十二）一課來看，文中建國的父親對兒子耳提面命：「我們的老家在福建省，大約在一百五十年前，有一位祖先遷到臺灣來，他千辛萬苦，開墾荒地，才在這裏居住下來……國家是全國人民的家，這個大家庭是由黃帝開始建立的，所以我們都是黃帝的子孫，我們都是大家庭的一分子，要相親相愛，努力建設這個大家庭。」⁶¹ 這裏一再強調的是「臺灣人就是中國人」、所以「我們都是一家（中國）人」的邏輯。



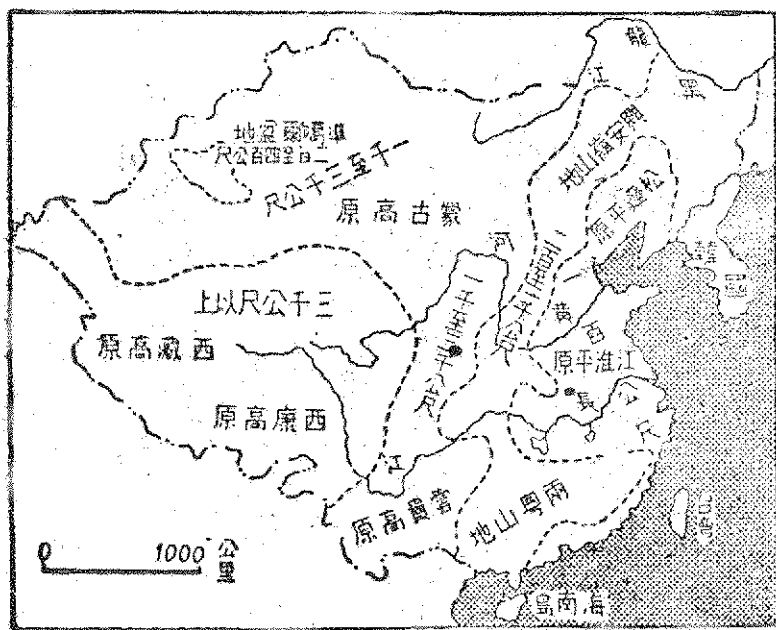
圖十二 《社會》（1962年版），第一冊，46-7頁

除了課文外，課本中所附的地圖更呈現出臺灣的邊陲地位，這類的例子俯拾可得。從這幅簡單的「中國地形圖」⁶²（圖十三）也可以看出來，雖然中國各個重要高原、平原、山脈、河流等都被標示出來，但臺灣在圖中卻是一片

⁶⁰ 《社會》（1962年版），第一冊，46-8頁。

⁶¹ 《社會》（1962年版），第一冊，46、48頁。

⁶² 《國語常識》（戰後初期版），第六冊，50頁。



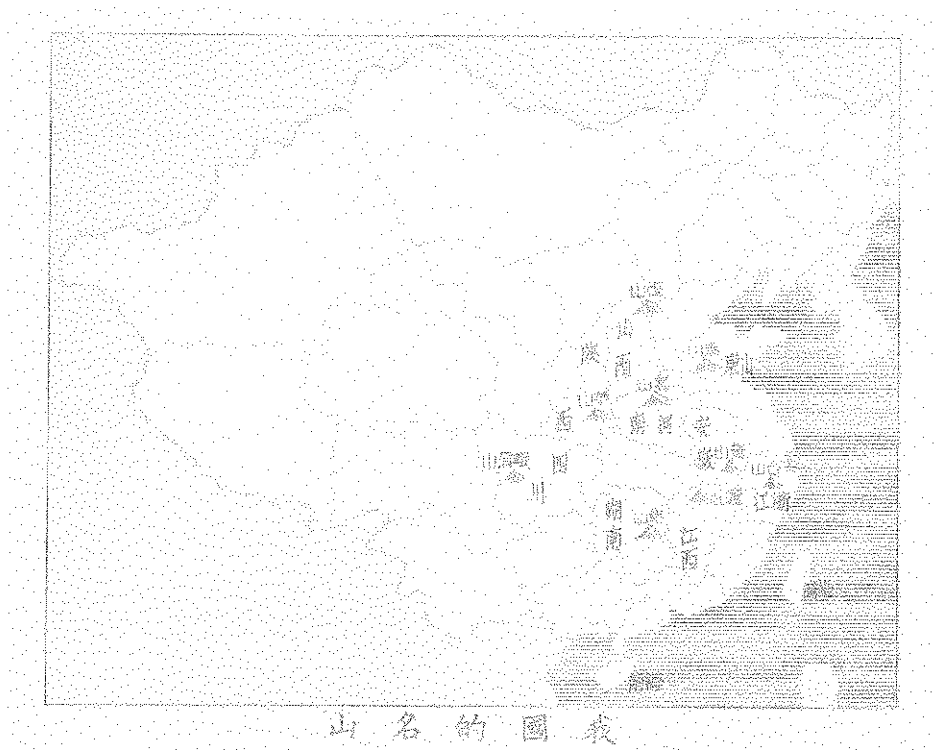
圖形地國中

圖十三 《國語常識》（戰後初期版），第六冊，50 頁。

空白，不被包含在「中國」的地形中；另一張「我國的名山」⁶³ 地圖（圖十四）中清晰標示出中國歷史上的五嶽，以及大陸上著名的峨眉山、廬山、黃山、天臺山等山嶽，但諷刺的是，全島高山占三分之一以上（其中 200 多座高山超過 3,000 公尺以上）的臺灣，在這張圖中又是一片空白！就連位於臺灣中央、身為東北亞第一高峰的玉山也未被標示。這樣刻意的忽視，造成臺灣的高山未能躋身於「我國名山」之列、未被列入「中國」地形變化之中。明白顯示了國民黨政府統治者對於所在地的視而不見，也彰顯了一種：臺灣「不是我國」的潛意識。由此可見，課本中這種對本土的「怠慢」貫穿各科，並瀰漫於戰後整個教育體制之中。有關這個島嶼的存在，似乎只有在必須提及中國大陸時才存在，即使課程規劃是以「臺灣」為主題，課文中真正的主角仍是背後揮之不去的中國大陸。

這段時期內小學地理教育中的臺灣，是大陸執政者眼中的臺灣，也就是一

⁶³ 《常識》（1952 年版），第四冊，2 頁。



圖十四 《常識》（1952年版），第四冊，2頁。

種如何利用本地資源、藉以回老家的「外來者」地方觀點，而非「臺灣人的臺灣」。國民黨政府對「老家」的嚮往在課程中呈現無疑，正如巴契拉所比喻的，人們對「老家」的依戀與追求，如同一種『帶著守護神走』的心情，追尋的是一種有如時間停格的依戀、溫馨與美感，像是走進了時光隧道，旅行回到一個靜止不變、永恒安全的「童年之地」。(Bachelard 1964) 因此，國民黨政府在戰後以其在中國大陸的經驗與想像來建構臺灣「新家園」模式，這種按著老家建新家的作法，正是巴契拉所說，是來自於「想像、記憶、夢想」三者互動匯流所產生的產物。也因為如此，臺灣地理課本中既沒有本地人的觀點、本地人的地理認識與關懷，也沒有奠基於本土所發展出來的地方感。就因為對這塊土地尚未產生情感，課程標準制定者雖有從「鄉土」出發的認識，但在實際運用上，編輯群不自覺地呈現出「寄居暫住」的心情，沒有落地生根的愛鄉角度或紮根企圖，只把培養學童愛（中）國心為教育目的，因此，臺灣的地理被視為反攻復國的地理資源、一個回家旅程中的最後一站。

八、結論：架空的地方感

很顯然的，戰後臺灣小學地理教育中所塑造的「地方感」是一個大中國的地理想像，不但奠基於國民黨政府的黨國需求、依其政治意義而建構，同時，更反映出大陸外省統治者自己的家國想像。至於學校裏所傳遞的地理知識，與生活中所體驗、身處、與實踐的環境完全脫節，戰後初期的臺灣教育為使學童與想像中的「母國」建立空間上的認同，其結果反而把臺灣形塑成了有隔閡的「異鄉」，至於在「家」應有的安全感與歸屬感，反而由不確定的「過客」心態所取代。這種無根的地理教育造成了臺灣年輕一代與實際生活環境斷裂，而紮根於本土的地方感通常在學校環境中被壓抑、輕蔑，視為次等與狹隘。戰後地理教育強調的是國家，不是鄉土；懷想傾慕的是祖國、原鄉，而非本地、家鄉。這麼一來，似乎懷著臺生臺長的土地情感倒成了讓人難為情的低俗與鄉氣，反而是虛幻飄渺的祖國空間感才值得大書特書。這種官方建構的地理想像與價值觀鼓勵著不知所云的懷鄉情愁，形成一種「架空」的地方感。於是，戰後國民黨政府的地理教育把臺灣塑造成了一片、如瑞爾夫所說的「平景 (flatscape)」。所謂的「平景」，是『一個無地方感的地理，不但缺乏多元的地景，也沒有具意義的地方。』(Relph 1976 : 79) 也就是說，在臺灣戰後的地理課本中，家指的是「故國」，而學生所在的臺灣卻成了一個面目模糊、不具意義的地方。

在「中國優先、祖國偉大」的原則下，臺灣戰後的地理教育是一種無法著根的地理知識傳授，學童學習著書本中所教導的鄉愁，目光持續地被導向彼岸，心中懷想的是浪漫想像的神州，至於身邊的臺灣，在課本中不過被輕描淡寫成一塊「平景」：面目不清、毫無意義，一個「不是家」的地方。至於臺灣戰後教育所塑造的這種對「大中華」家國想像，只能算是一種加工後的「虛構地方感」(inauthentic sense of place)。臺灣戰後地理教育中所形塑出來的空間感，其缺憾不只是對大中國的虛擬想像而已，另一方面更造成學生對本身周遭環境的空白、疏離與冷漠。這種無根、無家的漂泊與荒涼，迫使學童學習如同「過客」般的「無地方感」(placelessness)。

更弔詭的是，在地理知識傳授中，臺灣經常被置身於中國的家園想像之外。純粹就地理課程的內容與結構來看，有關臺灣的討論是與「中國地理」分開來的。雖然國民黨政府遷臺後在文化教育上一再強調「中國化」，但是有趣的是，有關「臺灣」的課文卻被放置在整體「中國地理」架構之外、單獨處理。在 1962 年的課程標準修訂之前，三冊的本國地理課本都是以〈我國的疆域〉為總論，以〈臺灣〉為起點，之後分別介紹中國的各大區域（如：中部地區、南部地區、西南、北部、東北、塞北、西部）。這一直到 1962 年課程標準修訂後，〈臺灣〉才被納入「（中國的）南部地方」範疇。換句話說，戰後的地理教育其實是把臺灣處理為「中國以外的區域」，不論是在課文的討論上、還是地圖的呈現上，臺灣常常被處理得比西藏、新疆、蒙古等地區還要遙遠邊陲，也就是，為它指派了一個「外部 (outside)」的位置，似乎把這個國民黨政權安身立命的島嶼，視為一個「正統中國 (China proper)」之外、多出來的附加領土而已。

如果連臺灣的小學課本都不能把臺灣當作「自己的家」，而將其放置於一個比邊疆還要邊陲的位置，那麼，在這種「局外人」的位置與「架空」的地方感影響下，這樣的地理教育所創造出來的是一種把「臺灣視為他者」的價值觀，一種「過客」的地方感。國民黨政府長期以來這種有意無意的排擠，將臺灣與臺灣人都放置在中國範疇與認同之外。與其說，戰後教育是個「中國化」的意識型態養成，不如說，戰後教育是個「他者化」的過程，將戰後一代的年輕臺灣人教育成自認是低人一等、永遠懷想對岸的「次等中國人」，在自己的土地上覺得無以家為，更被鼓勵學習外省統治者的身份，作個格格不入的流民 (diaspora)。這種以大中華為重點的家國想像也就形塑出一種與本土疏離的地理想像，以及一種心心念念、嚮往祖國的海外流民之心情與身份。然而，這種強加於身、無根無憑的地方感是很難長期維繫的。我們可以從解嚴後的認同變遷看出，在強制的政治力消失後，一個從自身環境所發展出來的地方感，以及隨之而來的地方認同，終將浮現，這也就解釋了為什麼戰後國民政府雖然長期、有系統地塑造以中國為主體的認同，最後不得不隨著民主化進程而淡化，取而代之的，是一股從本土生根茁壯的土地認同。至於昔日「失根蘭花」式的家國想像已逐漸落實於生活，為身邊的山川風物所取代。

引用書目

一、中文書目

- 何力友，〈教科書供應模式對戰後初期臺灣文教事業之影響（1945-1949）〉
《臺灣學研究》第六期（2008/12）頁 89-108。
- 孫宏越編，《國民學校地理教學指引》（臺北市：臺灣開明書局，1968）。
- 教育部，《小學課程標準》（臺北：教育部，1948）。
- 教育部，《國民學校課程標準——附各科教學要點》（臺北：商務印書館，1952）。
- 教育部，《國民學校課程標準》（臺北：正中書局，1962）。
- 教育部，《民國七十年教育統計》（臺北：教育部，1982）。
- 教育部教育研究委員會（編），《教育行政與會議：歷屆全國教育會議史料編纂與研究》（臺北市：教育部教育研究委員會，1991）。
- 黃英哲，《「去日本化」「再中國化」：戰後臺灣文化重建（1945-1947）》
（臺北：麥田，2007）。

二、英文書目

- Agnew, John 1987, *Place and Politics: The Geographical Mediation of State and Society*, Allen & Unwin, London, Sydney and Wellington.
- Althusser, Louis. *Lenin and philosophy, and other essays*. Ttrans. Ben Brewster. London: New Left Books, 1971.
- Apple, Michael. *Ideology and Curriculum*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- Bachelard, Gaston. *The Poetics of Space: the Classic look at how we experience intimate places*. Trans. John Stilgoe. Boston: Beacon, 1964.

- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Trans. Richard Nice. London: Sage, 1977.
- Burghardt, Andrew F. "The Bases of Territorial Claims." *Geographical Review* 63(2) (1973): 225-45.
- Buttimer, Anne. "Home, Reach, and the Sense of Place." Eds. Buttimer, Anne and David Seaman. *Human experience of space and place*. London: Croom Helm, 1980. 166-74.
- Cresswell, Tim. *Place: A short introduction*. Wiley-Blackwell, 2004.
- Flint, Colin and Taylor, Peter. *Political Geography: World-economy, Nation-state and Locality*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. 5th edition.
- Hall, Stuart. "New Cultures for Old." *A place in the world? Places, Cultures and Globalization*. Eds. Massey, Doreen and Pat Jess. Milton Keynes: Open University/Oxford University Press, 1995. 175-211.
- Massey, Doreen. "A Global Sense of place." *Reading Human Geography*. Eds. Barnes, T. and Gregory, D. London: Arnold, 1997. 315-323.
- McDowell, Linda. *Gender, Identity & Place: Understanding Feminist Geographies*. Cambridge: Polity, 1998.
- Relph, Edward. *Place and placelessness*. London: Pion. 1976.
- Rose, Gillian. *Feminism and Geography: The Limits of Geographical Knowledge*. Cambridge: Polity. 1993.
- Rose, Gillian. "Place and identity: a sense of place." *A place in the world? Places, Cultures and Globalization*. Eds. Massey, Doreen and Pat Jess. Milton Keynes: Open University/Oxford University Press, 1995: 87-118.
- Tuan, Yi-Fu. *Space and Place: The Perspective of Experience*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

Warf, Barney and Arias, Santa. *The Spatial Turn: Interdisciplinary Perspectives*. London and New York: Routledge, 2009.

Imaginary Geography of a Homeless State: Contrasting Constructions of “Home Land” and “Foreign Land” in Taiwan’s Post-war Elementary Geography Education

Chang, Bi-Yu*

Abstract

A sense of identity is tightly connected to our sense of place, underpinned in particular by the ideas of ‘home’ and ‘homeland’. In order to understand the thorny issue of identity in Taiwan, an examination of the ways in which a Taiwanese ‘sense of place’ is constructed and formulated is especially pertinent. This research is based on analysis of the textbooks published by the National Institute of Compilation and Translation between 1945 and 1968, including 32 volumes textbooks (*Geography, Social Studies, and Common Sense*), three versions of national curriculum, and various teaching guidelines. Through textual analysis, this paper explores the way in which a ‘Chinese homeland’ was constructed in Taiwan’s elementary education, and also analyzes the significance and symbolism of the imagery of ‘home’ and ‘homeland’. This paper concludes that post-war geography education in Taiwan created a hollow and ungrounded sense of place. This neglect, in education, of one’s own environment consequently made the post-war generation of Taiwanese ‘homeless’ in their own home.

* Research Associate, Centre of Taiwan Studies, SOAS.

Keywords: Sense of place, identity, geography education, geographical imagination, home and homeland, the spatiality of identity, flatscape